

# Diskurser om lærerteam på erhvervsuddannelserne

Ida Juul

Teamet er i de sidste 20 år blevet fremhævet som den eneste legitime måde at organisere undervisere på i bl.a. folkeskolen og gymnasiet. Ikke mindst er teamet blevet fremhævet som et positivt alternativ til den fagprofessionelle lærer. Sidstnævnte er søgt delegitimeret under betegnelsen 'den privatpraktiserende lærer'. Men idealtypen 'den privatpraktiserende lærer' er ikke genkendelig på erhvervsuddannelsesområdet i samme omfang som i folkeskolen og i gymnasiet. Erhvervsuddannelserne – især de tekniske – er rundet af en anden pædagogisk tradition, og lærerne har en anden uddannelsesmæssig baggrund end gymnasiets og folkeskolens lærere. Ikke desto mindre er kravet om at udskifte den såkaldte privatpraktiserende lærer med teamlæreren blevet fremført med mindst lige så stor styrke i denne del af undervisningssektoren. Artiklen undersøger, hvilke diskurser der er blevet trukket på, når indførelsen af team i erhvervsuddannelsessektoren skulle begrundes, samt i hvilket omfang disse begrundelser ændrede sig i takt med, at de politiske krav til erhvervsuddannelserne skiftede karakter.

Den overordnede hypotese i denne artikel<sup>1</sup> er, at indførelsen af team på erhvervsuddannelsesområdet er en effekt af det paradigmeskift, som fandt sted i starten af 1980'erne under overskriften 'modernisering af den offentlige sektor' (Finansministeriet 1983). Målet var at effektivisere den offentlige sektor og samtidig hæve kvaliteten. Tendensen er blevet beskrevet med termer som 'Reinventing Government' og 'New Public Management' (NPM) (Klausen & Ståhlberg 1998; Osborne & Gaebler 1992; Pedersen et al. 2008).

I 1990'erne satte dette paradigmeskift sig igennem i uddannelsespolitikken og indvarslede dermed nye forståelser af elev-, lærer- og skolelederrollen og samspillet mellem disse.

Erhvervsuddannelserne var den uddannelsessektor, hvor de neoliberale ideer først

fik gennemslag. Det skete med reformen i 1991. I 1998 iværksatte Undervisningsministeriet et lederudviklingsprogram, hvori etableringen af leder- og lærerteams indgik som et væsentligt element. På erhvervsskolerne repræsenterede indførelsen af lærerteam ikke i samme omfang som i den øvrige undervisningssektor et opgør med en lærerrolle, hvor den individuelle lærer opfattede sig som formidler af et fagligt stof på basis af en høj grad af metodefrihed og tilsvarende lav grad af interaktion med kolleger og kontrol fra ledelsens side. Lærerprofessionen på erhvervsuddannelserne er i modsætning hertil funderet i en dobbeltfaglighed, som er forankret i såvel et pædagogisk som et erhvervsorienteret paradigme. Dette understreges af kvalifikationskravet til faglærerne om to års relevant erhvervs erfaring og en pædagogisk

overbygning på 60 ECTS-point svarende til et års fuldtidsuddannelse. Erhvervserfaringen betyder, at lærerne typisk vil have erfaringer fra et arbejdsliv, hvor organisering i sjak og andre teamlignede organiseringer har været almindelig. Den pædagogiske tradition på erhvervsuddannelserne har desuden en anden historik end folkeskolens og gymnasiets. Den pædagogiske inspiration er i høj grad kommet fra erhvervslivet – i særlig grad arbejdsinstruktionsteknikken. Underviserne har desuden frem til *1991-reformen* undervist efter centralt fastlagte undervisningsplaner, som har begrænset den pædagogiske frihed betragteligt.

Team repræsenterer således ikke på samme måde som i andre dele af uddannelsessektoren et opgør med en tidligere dominerende lærerrolle præget af store individuelle frihedsgrader. Også før 1991 arbejdede lærerne sammen bl.a. omkring tilrettelæggelse af tværfaglige projekter, hvilket dels foregik uformelt og dels i formaliserede klynger (Wiedemann 2005; Bovbjerg & Sørensen 2009). Indførelsen og udviklingen af lærerteams på erhvervsskolerne er imidlertid indlejret i en helt anden form for ledelses- og managementdiskurs end eksempelvis klyngebegrebet. Det betyder, at der til begrebet lærerteams knytter sig en anderledes forståelse af erhvervslærerrollen end i førstnævnte tilfælde. En af artiklens hypoteser er da også, at en vigtig diskursiv effekt af introduktionen af 'erhvervslærerteamet' som begreb var en delegitimering af den traditionelle erhvervslærerrolle. Denne delegitimering banede vejen for kravet om en øget 'forandringsparathed' blandt lærerne. Artiklen omhandler perioden fra moderniseringsprogrammets vedtagelse i 1983 frem til 2007, hvor der finder et diskursivt brud sted, som betyder, at der sker en delvis re-legitimering af den lærerrolle, som teamlærerbegrebet indtil da havde formået at delegitimere.

## Metodisk og analytisk tilgang

I og med at der er tale om en 'policy-baseret' dokumentanalyse, er det her ikke målet at undersøge, hvorledes de intentioner, som blev fremført i de analyserede dokumenter, satte sig igennem i praksis. Det vil sige, i hvilket omfang de blev tilegnet, forkastet eller omfortolket. Fokus er i stedet på de diskurser, som fra slutningen af 1980'erne og frem indvarslede afgørende ændringer i den offentlige sektor, i uddannelsespolitikken og i forståelsen af erhvervsuddannelseslærerrollen. Artiklen undersøger, i hvilket omfang og på hvilken måde disse diskurser manifesterede sig i beslutningen om at gøre op med en bestemt forståelse af erhvervslærerrollen, hvor den individuelle lærers autencitet og faglige autoritet var i fokus til fordel for en lærerrolle, som i højere grad opfattede den enkelte lærer som medlem af et kollektiv – nemlig erhvervslærerteamet. Desuden undersøges de kategoriseringer, som blev sat i spil og de mulige stigmatiseringer, de åbnede for. Endelig undersøges relationerne mellem de forskellige dominerende diskurser, som fungerede som kontekst for intentionerne om at ændre omverdenens og ikke mindst erhvervslærernes forståelser af, hvad der definerer en erhvervsskolelærer.

Der er tale om en 'policy-analyse', der trækker på Carol Bacchis Foucault-inspirerede diskursanalyse (Bacchi 2009; Foucault 1994). I Bacchis diskursanalytiske tilgang står Foucaults problematiseringsbegreb centralt, idet den analytiske tilgang lægger vægten på at afdække de problematiseringer, der ligger bag et bestemt politisk initiativ. Hermed gøres der op med en traditionel forståelse af politik, som bygger på en antagelse om, at politikere reagerer på problemer, som eksisterer i verden uafhængig af måden, hvorpå disse talesættes. I stedet for at anskue problemer som noget, der eksisterer forud og uafhængigt af politikken,

betragtes problematiseringerne som en vigtig styringsteknologi. Det er måden, et problem italesættes på, som udpeger bestemte politiske løsninger som relevante og andre som irrelevante (Bacchi 2009).

Som nævnt består det empiriske grundlag for denne analyse af 'policy-dokumenter'. Vægten er lagt på præskriptive og reflekterende tekster. Det vil sige tekster, der har til formål at initiere og legitimere de forskellige politiske interventioner. Eftersom problematiseringerne ændrede sig i takt med, at det danske erhvervsuddannelsessystem selv gennemgik en række forandringer i form af justeringer eller mere grundlæggende reformer, vil analysen anlægge et genealogisk perspektiv. En genealogisk analyse adskiller sig fra en traditionel historisk analyse ved, at det er nutiden, der afgør, hvad det er for spørgsmål, der stilles til fortiden. Det handler om at identificere tidspunkter, hvor afgørende beslutninger blev truffet, og som betød, at en bestemt udviklingsretning blev fastlagt. En af styrkerne ved at anlægge et genealogisk perspektiv er, at dette bidrager til at synliggøre, at problematiseringer er kontingente, idet opmærksomheden rettes mod andre konkurrerende problemrepræsentationer og ikke mindst mod de processer, som førte til, at disse blev gjort tavse i takt med, at alternative problematiseringer opnåede institutionel forankring af kortere eller længere varighed (Bacchi 2009; Foucault 1994).

## Den tidlige moderniseringsfase i den offentlige sektor

Da artiklen som nævnt anskuer introduktionen af lærerteams i erhvervsskolesektoren som en effekt af den mere overordnede diskurs om moderniseringen af den offentlige sektor, vil jeg i det følgende analysere hovedelementerne i denne moderniseringsdiskurs.

Udviklingen i den offentlige sektor i Danmark var i 1950'erne og 1960'erne karakteriseret ved en kraftig udbygning af såvel velfærdsstat som centraladministration. I slutningen af 1970'erne brød forestillingen om, at det er muligt at lægge en langsigtet plan for den samfundsmæssige udvikling sammen. Som reaktion herpå blev der i starten af 1980'erne formuleret et nyt ideal om en forvaltning gearret mod kontinuerlig omstilling af sig selv. Dette skulle sikres ved at indføre nye organisationsformer og incitamentsstrukturer i den offentlige sektor, som lignede dem, der kendetegnede den private sektor (Nielsen 2009). Processen fik herhjemme betegnelsen 'Moderniseringen af den offentlige sektor' og var en del af en international tendens, som almindeligvis går under betegnelsen 'New Public Management' (NPM). Det er karakteristisk for NPM, at disse ledelsespraktikker ikke bygger på en sammenhængende idé, men at det tværtimod trækker på to ret forskellige teoriretninger (Hood 1991), nemlig for det første 'Human Ressource Management'-teorien, som i et opgør med Taylors maskinprægede tilgang satte fokus på ikke-økonomiske motivationsfaktorer i arbejdslivet. For det andet er inspirationskilden 'New Institutional Economics', hvis grundantagelse er, at aktørernes handlinger er styret af nyttemaksimering, hvorfor man ikke uden videre kan forvente, at de offentligt ansatte handler i overensstemmelse med politikernes ønsker. Et centralt element i NPM er derfor introduktionen af 'incitamentsstrukturer', som skal sikre, at offentligt ansatte handler i overensstemmelse med de politisk fastsatte mål (Greve 2002).

Med vedtagelse af moderniseringsprogrammet i 1983 (Finansministeriet 1983) blev der lagt op til en decentralisering af beslutningsprocesserne i den offentlige sektor. Der skulle indføres mål- og rammestyring, regler skulle forenkles, og efterspørgselen

skulle fremover være styrende for omfanget og karakteren af de serviceydelser, der blev produceret. Endnu tales der ikke eksplicit om teams; men i en antologi omhandlende den første fase i moderniseringsprogrammet – udgivet på initiativ fra daværende finansminister Palle Simonsen (Brydensholt 1986)<sup>2</sup> – tales der til gengæld om eksistensen af to modsatrettede tendenser blandt medarbejderne i den offentlige sektor.

*"En tendens går i retning af personlig udvikling og bidrag til udviklingen – omstillingen – af det arbejdsområde, man er beskæftiget på. En anden tendens går i retning af at overlade en del af sin integritet til egne fagpolitikere og prioritere bevarelse af sin nuværende position højere end ændringerne heri"* (Brydensholt 1986,18).

De offentligt ansatte kategoriseres hermed som henholdsvis forandringsparate og -resistente. I antologien legitimeres moderniseringsprocessen med henvisning til, at industrisamfundet er blevet afløst af service- eller informationssamfundet. Behovet for omstilling kommer derved til at fremstå som en objektiv nødvendighed og ikke som udtryk for politiske valg og prioriteringer, som kan gøres til genstand for diskussion (Brydensholt 1986,15). Ligesom den private sektor har gjort op med hierarkiske ledelsesformer (i tayloristisk forstand), må den offentlige sektor tilsvarende gøre op med bureaukratiet (i webersk forstand). Alternativet er, at den offentlige sektor udvikler sig til en anakronisme, som befinder sig i industrisamfundet, mens resten af samfundet anført af den private sektor har formået at tilpasse sig de samfundsmæssige ændringer. Problemet udpeges til at bestå i den offentlige sektors historiske forankring i en klassisk forvaltnings- og embedsmandsetik. Denne mentalitet skal der ifølge antologien gøres op med. Den offentligt ansatte skal

ikke længere være en sagkyndig 'producent', men i stedet en offentlig formidler eller 'konsulent'. Det underforståede budskab synes at være, at stærke professionsidentiteter udgør en hindring for omstilling (Brydensholt 1986, 17). I modsætning til termen 'velfærdsproducent', der indikerer, at den offentligt ansatte med udgangspunkt i sin faglighed og de forvaltningsmæssige rammer, vedkommende agerer indenfor, påtager sig ansvaret for at vurdere, hvad der er bedst for borgeren, signalerer termen 'velfærdsrådgiver', at det er borgeren, der bedst ved, hvor skoen trykker. Den professionelle må som følge heraf indskrænke sig til at lytte, vejlede og give gode råd. Ikke desto mindre loves medarbejderne i antologien øget indflydelse på egen arbejdsituation som følge af moderniseringsprocessen. Omstillingen af de offentligt ansatte fra velfærdsproducenter til velfærdsrådgivere italesættes i antologien som en overgang fra en velfærdsstat til en 'responsiv stat'. Hvor velfærdsstaten opfatter borgerne som passive modtagere af professionelt designede offentlige ydelser, bygger den responsive stat ifølge antologien på en forståelse af borgeren som en unik person med individuelle præferencer, der har krav på valgmuligheder ikke blot i forhold til privatforbruget, men også når det gælder offentlig service. Den responsive stat præsenteres således som et positivt alternativ til den traditionelle velfærdsstat, der:

*"[...] har skabt utilfredshed ved at gøre borgerne passive og uproduktive. Der er fejlagtigt blevet satset på homogenitet, selvom det ofte er mangfoldighed, der efterspørges"* (Brydensholt 1986,15).

Den røde tråd i argumentationen er, at forandringerne er uomgængelige; at behovet for disse er foranlediget af eksterne faktorer (samfundsudviklingen); og at der er tale om

et projekt, som oprindeligt var søsat af den tidligere socialdemokratiske regering – ganske vist under en anden betegnelse, nemlig en omstillings- fremfor en moderniseringsproces. Hermed markeres der kontinuitet, hvilket igen bidrager til at løfte moderniseringsprojektet ud af et politisk og ind i et teknokratisk rum.

Som det vil fremgå senere, kan samme diskursive skift konstateres i de dokumenter, som blev udgivet i kølvandet på erhvervsuddannelsesreformerne fra 1990'erne og frem. Her tildeles eleven – svarende til borgeren – en høj grad af indsigt i egne behov for læring, og konsekvensen bliver derfor, at eleven skal tildeles flere valgmuligheder og i sidste instans muligheden for selv at "bygge sin egen erhvervsuddannelse", som det hed i titlen på en af de publikationer, der blev udgivet som optakt til *Erhvervsuddannelsesreform 2000* (Andersson 1998).

Moderniseringsprogrammet blev som nævnt vedtaget af VK-regeringen i 1983. Men kursen blev ikke lagt radikalt om, da Mogens Lykketoft (S) rykkede ind i finansministerkontoret 10 år senere. Studerer man Finansministeriets publikation *Medarbejder i staten – ansvar og udvikling* fra februar 1994, viser det sig, at der trods en til tider skarp retorik vendt mod den tidligere borgerlige regerings politik er tale om en videreudvikling af moderniseringsprocessen, snarere end et opgør med denne. Publikationen repræsenterer både hvad angår problemdiagnostisering og udpegning af løsningsmodeller en kontinuitet i forhold til de argumenter, der blev fremført i antologien fra 1986. Det fremhæves således, at moderniseringsprocessen kræver et opgør med forestillingen om, at politikerne er i stand til at overskue og styre den offentlige sektor i alle dens enkeltheder og planlægge sig ud af ethvert problem. Da dette ikke er praktisk muligt, må der i stedet udvikles et styringskoncept baseret på dialog og re-

spekt for lokale handlerum. Det vil sige, at ansvaret skal decentraliseres.

Den nævnte fornyelsesproces skal funderes i følgende to præmisser: 1. øgede krav til produktivitet og målstyring, 2. øget handlefrihed for den enkelte institution. Hermed blev to af de kritikpunkter imødekommet, som især Fremskridtspartiet i 1970'erne rettede mod velfærdsstaten: nemlig det voksende skattetryk og den offentlige sektors umyndiggørelse af borgeren. Sammenstillingen af begreberne målstyring og handlefrihed afspejler samtidig den dobbelthed omkring frihed og styring, som Hood og Greve påpegede ligger indbygget i NPM. Som vi senere skal se, går denne dobbelthed igen i erhvervsuddannelsesreformen fra 1991, hvor taxameter- og mål- og rammestyring, det vil sige frihed og decentralisering af ansvar, kobles sammen med en målsætning om at styrke den lokale ledelses beføjelser til at disponere over medarbejdernes arbejdstid.

## Fra ligheds- til markedsideologi i uddannelsespolitikken

Introduktionen af lærerteams på erhvervsskolerne blev indvarslet, da undervisningsminister Bertel Haarder i 1990 offentliggjorde sin uddannelsespolitiske programerklæring med titlen *U91 – Det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*<sup>3</sup>. Hermed holdt neoliberalismen sit indtog i dansk uddannelsespolitik (Undervisningsministeriet 1990, 8).

Ligesom moderniseringsprogrammet blev også U91 lanceret som en dobbelthed af brud og kontinuitet. På den ene side blev det fremhævet, at der er tale om et opgør med den socialdemokratiske uddannelsespolitik, og på den anden side blev det betonet, at U91 repræsenterede en videreførelse af de

*"[...] omfattende reformer og ændringer, der i 80'erne har præget dansk uddannelses- og*

*forskningspolitik, [og som] har ført til en markant styrkelse af 'markedskræfterne', og [til at] gammeldags statslig detailstyring [...] i stort omfang [er] blevet afskaffet"* (Undervisningsministeriet 1990,11).

Her genfindes den argumentationsfigur, som var fremtrædende i den første fase af moderniseringsprocessen i den offentlige sektor. 'Gammeldags statslig detailstyring' udpeges som problemet, og svaret er introduktion af mål og rammestyring samt markedslignende mekanismer i uddannelsessektoren. Bertel Haarders uddannelsespolitiske vision var, at uddannelsesinstitutionerne skulle tildeles større frihed til selv at disponere over de økonomiske midler; at elever og forældre skulle have valgfrihed mellem institutioner og uddannelser; samt at brugerne skulle have større indflydelse på deres skole. Alle disse tanker ligger i forlængelse af de ideer, som moderniseringsprogrammet fra 1983 byggede på.

Undervisningsministeriet begrundede disse radikale ændringer med:

*"[...] at fornyelse og kvalitet bedst skabes ved at decentralisere kompetence og ansvar til de institutioner, der leverer uddannelserne og undervisningen, samtidig med at der skabes et vist mindstemål af konkurrence institutionerne imellem"* (Undervisningsministeriet 1990, 11).

Desuden blev det fremført:

*"Når pengene i kraft af taxameterprincippet følger eleverne, får institutionerne nemlig en klar interesse i, at eleverne får noget ud af undervisningen og gennemfører uddannelserne på rimelig tid"* (Undervisningsministeriet 1990, 32).

En ny styringsteknologi, der byggede på principper om konkurrence, decentralise-

ring og markedsløik, skulle således erstatte politisk detailstyring. Forventningen var, at dette ville sikre såvel højere kvalitet i uddannelserne som øget elevgennemstrømning. For erhvervsskolelærerne betød dette, at deres sikkerhed i jobbet blev koblet tæt sammen med skolens evne til at tiltrække elever i direkte konkurrence med de øvrige erhvervsskoler. Usikkerheden blev yderligere forstærket af, at de ungdomsårgange, som det drejede sig om, var de såkaldte 'små årgange'.

## **U91 og erhvervsuddannelsesområdet**

Det fremgik eksplicit af U91, at den nye uddannelsespolitiske målsætning først skulle implementeres i erhvervsskolesektoren (Undervisningsministeriet 1990, 20).

Med erhvervsuddannelsesreformen fra 1991 blev tankerne fra U91 om decentralisering af beslutningsprocesserne til skoleniveau og en tilsvarende styrkelse af den lokale skoleledelses økonomiske råderum og ledelsesret fastslået i loven. Parallelt med decentraliseringen af ansvaret til skoleniveau skulle den lokale skoleledelse styrkes. Dette modsvarede kravet om en ledelse, som var i stand til at tænke strategisk og positionere sin skole bedst muligt på uddannelsesmarkedet.

Begreber som konkurrence, frihed og decentralisering blev således knyttet sammen med begreber som kvalitet, fleksibilitet (løbende tilpasning) og valgfrihed. Paradoksalt nok gjaldt denne frihed ikke lærerne. Ledelsen fik tværtimod bedre mulighed for at disponere over lærernes samlede arbejdstid. Fremover skulle uddannelsesinstitutioner betragtes som 'en almindelig arbejdsplads', hvor de ansatte arbejdede inden for en samlet aftalt arbejdstid. Og helt som på andre arbejdspladser måtte det så være den lokale skoleledelses ansvar at fordele ar-

bejdstiden mellem de forskellige arbejdsopgaver (Undervisningsministeriet 1990,16). Med formuleringen 'almindelig arbejdsplads' antydes det, at lærerne tidligere har haft en særstatus og nogle privilegier, som ikke længere blev opfattet som legitime. Ønsket om at komme centralt fastsatte løn- og arbejdstidsbestemmelser til livs kan genfindes i den tidligere omtalte antologi fra 1986, hvor det offentlige lønsystem kritiseres for, at der her "savnes de frihedsgrader, der er en forudsætning for at gennemføre moderniseringsprocessen" (Brydesholt 1986, 17). De faglige organisationer og det kollektive aftalesystem blev således tendentielt opfattet som en barriere for den styrkelse af det lokale ledelsesrum, som syntes at være markedsfrihedens tro følgesvend i moderniseringsprocessen.

## Nye organisations- og ledelsesformer

I kølvandet på implementeringen af erhvervsuddannelsesreformen fra 1991 iværksatte Undervisningsministeriet forskellige initiativer med henblik på at gear skolerne til den decentralisering og markedsstyring, som reformen lagde op til. Initiativerne koncentrerede sig om to aspekter, nemlig henholdsvis at styrke ledelsesniveauet og at indføre lærerteams. Det var imidlertid først i slutningen af 1990'erne, at skoleledelse og organisationsudvikling for alvor blev sat på dagsordenen med projekt Ledelsesudvikling på Erhvervsskolerne (LUE)<sup>4</sup>. I 1998 udgav Undervisningsministeriet i den forbindelse en række temahæfter relateret til projektet. Samme år blev der desuden udgivet et FoU<sup>5</sup>-hæfte, som eksplicit beskæftigede sig med lærerteams. Hvor temahæfterne anskuer organisationsændringerne ud fra en styringsmæssig logik, anskuer FoU-hæftet problematikken ud fra et pædagogisk perspektiv. Som det vil fremgå, var der tale

om to diskurser: en pædagogisk og en ledelsesmæssig, som fungerede parallelt til trods for, at svaret på de problemer, som blev tematiseret, i begge tilfælde var teamet.

I temahæftet "Den lærende erhvervsskole" argumenteres der for, at erhvervsskolerne skal forvandles til lærende organisationer, hvilket bl.a. implicerer øget markedsnærhed, fælles vision og kollektiv lærling (Jacobsen 1998,13).

Om den lærende organisation hedder det, at den er:

*"[...] et sammenhængende svar på de overvældende krav i en turbulent verden [...]. Der er tale om en så fundamental ændring i menneskers syn på organisationer, at den udfordrer vore antagelser om, hvordan skolen skal fungere, og hvilken rolle man spiller som skoleleder (Jacobsen 1998, 12-13).*

Argumentationen i citatet lyder, at eftersom erhvervsskolerne omgivelser har ændret sig radikalt, er det påkrævet med radikale ændringer i erhvervsuddannelsessystemet, hvilket igen fordrer en gentænkning af, hvad skoleledelse er.

Nødvendigheden af omstillingsprocessen understreges i publikationen via en modstilling af henholdsvis den klassiske hierarkiske og den lærende organisation. Der etableres ækvivalenskæder mellem klassiske organisationer, hierarki, regelstyring, centralisering, uniformering og langsigtet planlægning samt reaktive strategier. Denne beskrivelse af den klassiske organisation sættes overfor lærende organisationer, som ækvivaleres med løst koblede teams, proaktive strategier, decentralisering, koordinering gennem dialog, en kultur præget af fleksibilitet, kreativitet, refleksion og problemløsning (Jacobsen 1998, 17). Kravet om forandringer bygger ikke på en analyse af eksisterende problemer indenfor erhvervsuddannelsessektoren eller af de ud-

fordringer, sektoren står overfor som følge af den nye reform. I stedet trækkes der på en diskurs, som er hentet fra managementlitteraturen, og som kan genfindes i moderniseringsdokumenterne.

Modstillingen af henholdsvis fortidens og fremtidens organisationsformer reproduceres i temahæftet på et nyt niveau i form af en modstilling af henholdsvis fortidens og fremtidens medarbejdere. Således argumenteres der for, at *"adfærd og praksis i en ikke-lærende organisation"* er karakteriseret ved: *"At slå sig til tåls med"*, *"at nedgøre ideer"*, *"at vælge nemme løsninger"*, *"at gentage fejltagelser"* osv. Ikke-lærende organisationer karakteriseres med andre ord som organisationer, der fremmer en passiv og afventende holdning hos medarbejderne. Det er bemærkelsesværdigt, at figuren, som er opstillet i skemaform, ikke skelner mellem forskellige medarbejderkategorier, altså at den i princippet omhandler alle fra skolens pedel til dens direktør. Tankfiguren er effektiv, idet den skematiske opstilling af gensidigt udelukkende medarbejdertyper har som konsekvens, at medarbejderne kun tilbydes to subjektpositioner – enten som passiv, uengageret og forandringsresistent medarbejder eller den mere attraktive subjektposition som en medarbejder, hvis adfærd og praksis matcher den lærende organisation. Til sidstnævnte medarbejdertype knyttes bl.a. følgende karakteristika: *"at spørge"*, *"at foreslå ideer"*, *"at tage risici/eksperimentere"*, *"at konvertere fejltagelser til læring"* osv. (Jacobsen 1998,18).

Ledelse og medarbejdere hævdes at have fælles interesser i at bidrage til omstillingen fra ikke-lærende til lærende organisation og i den adfærdændring, som dette fordrer. Men forudsætningen for, at denne omstillingsproces kan lykkes er, at medarbejderne udskifter deres tidligere identitet med en virksomhedsloyalitet (Jacobsen 1998), hvilket indikerer en nedtoning af lærernes 'professionsidentitet'. Som det fremgik tidligere,

kan udpegningen af en stærk fagidentitet som en hæmsko for omstillingen findes i de dokumenter fra 1980'erne, der omhandler moderniseringen af den offentlige sektor.

I temahæftet argumenteres der eksplicit for, at teams er et egnet middel til omstilling af skolens organisation, så den gears til videnssamfundet. Det gælder såvel teams på medarbejder- som på ledelsesniveau. Teamet anses kort og godt for at være den organisatoriske grundsten i en lærende organisation.

I et andet temahæfte, som ligeledes er udgivet i forlængelse af det tidligere omtalte LUE-projekt, fremgår det, at team er svaret på rigtig mange af de udfordringer, erhvervsskolerne står overfor:

*"I almindelighed er der enighed blandt folk, som interesserer sig for management, om at arbejdskraften yder sit bedste, når der kan ses en mening med det, man laver, og når man har et ansvar for sin egen arbejdssituation. Kobles dette sammen med behovet for udbygning af administrationen på undervisningsinstitutionerne, med afskaffelsen af stive kollektive organers kompetence og med lærernes ønske om indflydelse, kan man f.eks. komme frem til en løsning, der hedder 'teamledelse'" (Madsen 1998, afsnit 2.6).*

Teamet skal både gøre arbejdet mere meningsfyldt (Det Udviklende Arbejde), decentralisere ansvar og lette de øgede krav til administration (antageligvis ved at uddelegere administrative opgaver fra ledelsesniveau til medarbejderteam) og gøre op med de faglige organisationernes magt. Dette kan føres tilbage til målsætninger, som allerede var blevet formuleret i den første fase af moderniseringen af den offentlige sektor.

### **Teamet og det pædagogiske paradigmeskift**

Til forskel fra de ovennævnte temahæfter, der i argumentationen for indførelsen af



teams trækker på såvel engelsk- som dansk-sproget managementlitteratur (Senge 1990; Hauen 1995), henviser FoU-publikationen "Fra teamarbejde til teamlæring" mere eksplicit til behovet for et pædagogisk paradigmeskift og trækker i højere grad på international uddannelsesforskning (herunder Hargreaves 1996).

I FoU-hæftet begrundes interessen for indførelse af lærerteams i undervisningssektoren på følgende vis:

*"I løbet af de seneste få år er der sket en bemærkelsesværdig ændring i den måde læreren i erhvervsuddannelserne forstår sig selv. Fra at have været den privatpraktiserende lærer, der kunne lukke døren bag sig og udføre sit job med sin klasse, er læreren nu sat i en situation, hvor kravene fra omverdenen er af en ganske anden karakter [...]. Svaret på alle disse krav og udfordringer er mange steder kommet prompte. Læreren har opgivet – frivilligt eller ufrivilligt – sin position som solist og har påtaget sig en ny rolle: Teamlæreren" (Andersen & Petersson 1998,10).*

Som det fremgår, skelnes der i dette citat ikke mellem erhvervslæreren og andre lærertyper, hvilket måske forklarer antagelsen om, at kravet om at opgive af 'solistrollen' ikke er blevet modtaget lige positivt af alle lærerne.

I modsætning til temahæftet om den lærende erhvervsskole, som anskuede teams som et middel til at styrke medarbejdernes engagement i og ansvar for hele organisationen, og som dermed italesætter at virksomhedsloyalitet rangerer over og måske endda erstatter professionsidentitet, anlægger ovennævnte FoU-hæfte et eksplicit professionsperspektiv. Hæftet tematiserer således, hvordan der via teams kan etableres en læreridentitet, der er gearret til de nye krav fra omverdenen. Citatet ovenfor antyder, at lærerne allerede har læst skriften

på væggen og mere eller mindre frivilligt erstattet solistrollen med rollen som teamlærer. FoU-hæftet karakteriserer videre et erhvervslærerteam på følgende måde:

*"Et længerevarende og forpligtende samarbejde, hvor en gruppe af lærere ud fra en klart defineret målsætning og en række tilhørende aktiviteter arbejder med elevernes faglige og personlige læreprocesser, ligesom teamet af lærere bevidst arbejder med egen kultur og indbyrdes relationer" (Andersen & Petersson 1998, 9).*

Lærerteamet har således to funktioner. Den første retter sig indad mod lærerteamets "egen kultur og indbyrdes relationer" og ligger helt i forlængelse af den rolle, teamorganiseringen tildeles i de to tidligere omtalte temahæfter. Den anden funktion er en udadrettet funktion, som handler om implementeringen af en helhedsorienteret pædagogik, som skal skabe rum for "elevernes faglige og personlige læreprocesser". Sidstnævnte indikerer et pædagogisk skift, hvor læreren ikke længere skal tage udgangspunkt i faget og formidle dette, men derimod i den enkelte elev og vedkommendes behov og interesser.

## Et stille opgør med markedsideologien

Som det fremgik ovenfor, var teambegrebet i 1990'erne forbundet med to forskellige omstillingsdiskurser. Nemlig dels den diskurs, der argumenterede for at tilpasse ledelse og arbejdsorganisering til markeds-lignende vilkår, og dels et pædagogisk paradigmeskift, som argumenterede for introduktionen af mere tværfaglige og helhedsorienterede undervisningsformer.

I 1998, hvor Margrete Vestager (RV) tiltrådte som undervisningsminister, blev der imidlertid udgivet to vigtige publikatio-

ner, som begge på hver deres måde stillede spørgsmål ved den diskurs, som U91 repræsenterede. Den ene publikation har titlen *Kvalitet i uddannelsessystemet* og er fra juni 1998 og udgivet af Finansministeriet. Den anden med titlen *UR98* er en uddannelsesredegørelse udgivet af Undervisningsministeriet (Undervisningsministeriet 1998). I sidstnævnte publikation fremhæves det, at konkurrencen mellem skolerne om eleverne ikke i sig selv sikrer, at skolerne bliver bedre til at imødekomme elevernes individuelle behov og ønsker. Disse kan kun imødekommes hvis undervisningen:

*"[...] differentieres, så den rummer relevante forventninger og udfordringer i forhold til den enkelte elev [...]. En sådan differentiering forudsætter et opgør med traditionelle undervisningsformer, hvor deltagerne samles i temmelig store grupper med en enkelt lærer for bordenden. Denne undervisningsform bygger på en antagelse af, at alle gruppens medlemmer kan lære det samme på samme måde og inden for samme tidsramme. [...] Alternativet er en undervisning og en skole, der er fleksibelt organiseret. Det vil sige, at der er klasser, grupper, hold, etc., hvor lærerne samarbejder på tværs af fag og grupperinger, og hvor indlæringsmetoder og arbejdsformer varieres og tilpasses elevernes forskellige forudsætninger og interesser"* (Undervisningsministeriet 1998, 79-80).

Finansministeriets rapport problematiserer således den gennemgående præmis i U91, nemlig at der kan sættes lighedstegn mellem efterspørgsel og kvalitet. Begrebet 'kvalitet' ændrer dermed betydning fra at være knyttet til brugernes behov og efterspørgsel til nu at handle om politisk målopfyldelse. De politiske målsætninger omhandler i denne sammenhæng bl.a. en reduktion af den uddannelsesmæssige restgruppe og opfyldelse af videnssamfundets og erhvervslivets ef-

terspørgsel efter ikke bare faglige, men også personlige og almene kvalifikationer.

Begge publikationer repræsenterer korrektioner til den neoliberalistiske tankegang, som U91 var en klar eksponent for. Den dispositionsfrihed, som var blevet tildelt skolerne, skulle nu suppleres af politiske målformuleringer og dertil knyttede indberetningskrav. Hermed blev den dobbelthed, som Hood (1991) beskrev som karakteristisk for NPM (frihed og decentralisering på den ene side og styring og kontrol på den anden side) gjort tydeligere. Det er imidlertid interessant, at de to processer ikke tidsmæssigt er helt sammenfaldende. I den første fase af moderniseringen defineres problemet som en udbredt detailstyring af skolerne, og løsningen udpeges til at bestå i introduktionen af kvasi-markedsmekanismer. I slutningen af 1990'erne modificeres denne markedsbaserede dispositionsfrihed af stigende krav om dokumentation af skolernes målopfyldelse.

Igen ser vi, hvordan der diskursivt konstrueres en modsætning mellem to mulige 'løsningsmodeller'. Den ene består i traditionel (gammeldags) lærerstyret undervisningen, mens den anden består i tværfaglige lærersamarbejder (teams), hvor udgangspunktet ikke er faget, men den individuelle elevs behov og interesser (Undervisningsministeriet 1998, 79-80).

De nævnte målsætninger omfattede hele uddannelsessystemet, men endnu engang udpeges erhvervsuddannelsesområdet som den uddannelsessektor, hvor de nye ideer først skal stå deres prøve. Den politiske målsætning formuleres som et ønske om at gøre erhvervsuddannelserne mere 'rummelige' (Undervisningsministeriet 1997, 8). Via introduktionen af begrebet 'rummelighed' blev det dilemma, som bestod i, at erhvervsuddannelserne både skulle imødekomme arbejdsgivernes behov for en højtuddannet arbejdskraft og Undervisningsministeriets

målsætning om at reducere restgruppen, neutraliseret diskursivt. Intentionerne blev omsat i Lov 234, som blev vedtaget i april 1999. Reformen er kendt under betegnelsen *Reform 2000*.

### Lærerteamets rolle i implementeringen af *Reform 2000*

I forbindelse med implementeringen af *Reform 2000* udgav Undervisningsministeriet en række temahæfter, som skulle formidle reformens intentioner og inspirere skolerne i arbejdet med at implementere disse i skolerne hverdag. Publikationen "Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser" (Christensen et al. 2000) er et sådant eksempel. Helt i tråd med UR98 argumenteres der for øget undervisningsdifferentiering, som skal sikres gennem en individualiseret tilrettelæggelse af uddannelserne, hvor den enkelte elev gives frihed til at udforme og følge en personlig uddannelsesplan og selv vurdere, hvordan uddannelsens mål bedst nås. Desuden skal der åbnes mulighed for, at eleverne kan gennemføre uddannelsen med forskelligt ambitionsniveau. Eleverne skal med andre ord frigøres fra den tvang, som angiveligt har karakteriseret den hidtil dominerende undervisningspraksis, der har én lærer, én klasse og ét fælles pensum som omdrejningspunkt.

*Reform 2000* præsenteres diskursivt som et radikalt opgør med den hidtil dominerende erhvervspædagogik, som både kritiseres for ikke at sætte "*den enkelte elevs læring og udvikling i centrum*" og for at være ude af trit med videnssamfundets krav. Konsekvensen heraf er, at:

*"Eleverne bliver passive objekter i en sådan proces, fordi de blot skal udføre en række delprocesser i undervisningsforløbet. Den traditionelle lønarbejder er modellen for organiseringen af denne form for læreproces.*

*I en undervisningssammenhæng kan konsekvenserne blive ligegyldighed og passivitet hos eleverne og kontrol og disciplinering fra lærernes side [...]. En del af den didaktiske nytænkning består derfor i, at eleven skal anbringes i centrum på alle didaktiske planlægningsniveauer. Det skal ske gennem en styrkelse af evnen til at indtænke og indarbejde elevens forskelligartede forudsætninger, modenhed og karriereforløb, herunder ikke mindst elevernes forskelligartede måder at tilegne viden på, og eleven som den centrale handlende person i design af uddannelses- og læringsforløb" (Christensen 2001, 17-18).*

Selvom pædagogikken præsenteres som et brud med fortiden, så er det primært intentionen om at individualisere undervisningstilbuddene, som reelt er ny. Der benyttes med andre ord et retorisk kneb, som får pædagogikken før *Reform 2000* til at fremstå forældet og reformkrævende til trods for, at den forrige reform fra 1991 netop blev italesat som en tilpasning af erhvervsuddannelserne til principperne i moderniseringsprogrammet.

Som det fremgår af citatet ovenfor, er det ikke bare lærerrollen, som skal forandres. Også elevrollen forventes at gennemgå drastiske ændringer, idet elever fra at have været 'objekt' for læring nu forventes at blive "*den centrale handlende person i design af uddannelses- og læringsforløb*". Argumentationen er den velkendte, som handler om, at det, der i temahæftet betegnes som 'videnssamfundet', og som har industrisamfundet som sin tavse modpol, må modsvares af en uddannelsespolitisk målsætning, der sætter "*den enkelte elev i centrum*".

Hvad angår lærerteamet, forventes dette fortsat at spille en central rolle. I et andet temahæfte, som omhandler reformens pædagogiske og didaktiske grundlag, understreges behovet for, at:

"[...] lærerne bryder ud af ensomheden og samarbejder med andre lærere om understøttelsen af elevernes læreprocesser. Derfor tales der om 'at læreren skal ud af sin ensomhed', og om, at 'den privatpraktiserende lærers tid er forbi' [...] 'Skoleklassen' og 'enelæreren' hører sammen, brydes der med det ene, må der også brydes med det andet (Christensen et al. 2000, 121).

På baggrund heraf konkluderes det, at det er:

"[...] hensigtsmæssigt, at lærerne danner team, som kan planlægge og udbyde læringsmuligheder og understøtte lærerens egen udvikling, fagligt og pædagogisk" (Christensen et al. 2000, 122).

Argumentationen kan genfindes i en radikaliseret variant i en artikel fra en anden publikation udgivet af Undervisningsministeriet. Også i denne publikation udpeges den privatpraktiserende lærer som den væsentligste barriere for realiseringen af reformens målsætninger:

"Vi er for længst nået til et punkt, hvor det er selve arbejdsorganiseringen hængt op på den privatpraktiserende alenelærer, som er forhindringen for forandring: Alenelæreren står i vejen for sig selv og for løsningen af problemerne i uddannelsessektoren" (Poulsen 2001, 195).

Disse potentielle bagstræberiske lærere benævnes ikke længere blot "privatpraktiserende lærere" som i FoU-hæftet fra 1998. I publikationen fra 2001 forstærkes den negative konnotation med termen "den privatpraktiserende alenelærer".

På den overordnede uddannelsespolitiske niveau indvarsles der ligeledes et skift, idet uddannelsespolitikken nu underordnes en national konkurrencestrategi, hvor den enkelte borger via uddannelsessystemet forpligtes til at vedligeholde sin arbejdskraft og

dermed bidrage til at ruste Danmark til den globale konkurrence (Regeringen 2006).

### **En ny fase i moderniseringen af den offentlige sektor**

I 2007 kom det bureaukrati, som allerede 1980'erne var blevet gjort til genstand for kritik, atter i søgelyset, og som konsekvens heraf blev Ministerudvalget om kvalitet i den offentlige sektor nedsat (Statsministeriet 2007; Gjørup et al. 2007). Kritikken af den voksende regelstyring og kontrol indikerer, at pendulet er svunget tilbage. 'Human ressource-elementet' i NPM-implementeringen skal tildeles mere plads på bekostning af regelstyringen, og ledelsen skal i højere grad være sig sit ledelsesansvar bevidst. Det sidste synes at indikere et ønske om, at personaleledelse erstatter bureaukratiske indberetnings- og kontrolsystemer.

Også *Reform 2000* havde som målsætning på den ene side at fremstå som et attraktivt tilbud til den potentielle restgruppe og på den anden side at garantere uddannelser af høj faglig kvalitet, som kunne tilfredsstille erhvervslivets efterspørgsel efter højtuddannet arbejdskraft (Undervisningsministeriet 2006). Løsningen på dilemmaet blev niveaudeling, som blev indført som en mulighed med lovændringen fra 2007

Det ansvar for læring, som under *Reform 2000* var blevet uddelegeret til den enkelte elev bistået af uddannelsesbogen og kontaktlæreren, blev nu trukket tilbage, og ansvaret for at tilpasse undervisningen til elevernes individuelle niveau blev pålagt skoleledelse og lærerteams. Lærerteamet blev således tildelt en ny opgave, nemlig at kategorisere og fordele eleverne på de forskellige uddannelsesstilbud afhængig af deres forudsætninger, motivation og uddannelsesparathed. Samtidig pålagde 2007-loven skolerne at forbedre frafaldsregistreringen samt at udarbejde konkrete mål og strategier for øget gennemførelse. De øgede dokumentations-

krav styrker umiddelbart billedet af et Undervisningsministerium, som ønsker øget styring og kontrol med de enkelte skoler, og som dermed underminerer den frihed til selv at disponere, som blev lovet skolerne (især skoleledelserne) med vedtagelsen af erhvervsuddannelsesreformen fra 1991. En medlemsundersøgelse foretaget af Handelskolernes Lærerforening<sup>6</sup> i april 2007 pegede på, at også lærerne oplevede de negative effekter af den øgede styring og kontrol. Ifølge undersøgelsen klagede lærerne over, at de brugte for meget tid på opgaver, som ikke var rettet mod det, de oplevede som kernen i deres lærerfaglighed, nemlig den daglige undervisning og den tætte elevkontakt. Undersøgelsen blev fulgt op af en leder i fagbladet Handelsskolen, hvor formanden for Handelsskolernes Lærerforening (HL) Søren Hoppe påpegede, at:

*"Den galoperende politiske 'kunde- og brugergørelse' af vores elever, studerende og forældre kræver, at lærere og skoleledere bruger stadig mere tid på sekundære og ofte overflødige opgaver. Dette er desværre et resultat af det nye styringssystem for uddannelsesinstitutionerne, der er under opbygning"* (Hoppe 2007, 3).

Som det fremgår, afspejler kritikken ikke blot de rådende forhold, men også en frygt for de sandsynlige konsekvenser af de styringstiltag, som var under implementering. Som det ligeledes fremgår, sætter Handelskolernes Lærerforening lighedstegn mellem bureaukrati og det, der i den tidlige moderniseringsfase blev set som modbegrebet til dette, nemlig *"kunde- og brugerstyring"* (Hoppe 2007, 3).

Dansk Teknisk Lærerforbund (DTL)<sup>7</sup> fulgte trop med en leder i *Erhvervsskolelæreren*, der lå på linje med argumentationen i Handelsskolen. Af lederen fremgik det at, DTL i juni havde opfordret undervisnings-

ministeren til at nedsætte et afbureaukratiseringsudvalg. Også DTL mente, at den nye erhvervsuddannelseslov ville øge administrationsbyrden. Lederen påpegede således, at der var vedtaget en lov, der indeholdt så mange forskellige tiltag, at de til sammen dannede et 'monster'. Konsekvensen var, at ressourcer blev flyttet fra undervisning til administration med deraf følgende negative konsekvenser for opfyldelsen af målsætningen om, at 95 % af en ungdomsår-gang gennemførte en ungdomsuddannelse. Dette var uheldigt idet:

*"Det er i mødet mellem elev og lærer, at det unikke opstår: at eleven lærer noget og endda får lyst til at lære mere. Det er det, der skal fastholde eleverne, så de gennemfører deres uddannelse"* (Pedersen 2007, 3)

Det er karakteristisk for lederne i de to fagblade, at de ikke overtager de begreber og argumentationsfigurer, som ellers har vandret fra publikation til publikation, men at de tværtimod gør op med disse. Der er således flere eksempler på, at tidligere plus-ord fra den dominerende diskurs nu gives en negativ konnotation. Således kritiseres det tidligere plus-ord 'fleksibilitet' for at resultere i, at ressourcerne på den enkelte skole bliver spredt for alle vinde med dårlig økonomi og faldende kvalitet til følge (Pedersen 2007, 3). Endvidere fremhæver lederen den uklarhed, som hersker omkring lærerteamenes rolle og funktion:

*"De fleste skoler er organiserede i team, og det har nogle steder ført til mange og lange møder og diskussioner om dette og hint. Det kan mange steder gøres betydelig bedre, især ved at fordele rollerne klart og afstemme deltagernes forventninger"* (Pedersen 2007, 3).

Også Afbureaukratiseringsudvalgets rapport pegede på, at lærerne oplevede team-

arbejdet som tidsrøvende og teamet som et sted, hvor opgaver, som ledelsen gerne vil aflastes fra, kunne placeres (Uddannelsesudvalget 2008, 8). Kritikken førte til, at Undervisningsministeriet iværksatte en undersøgelse af erhvervslærerteams. Evalueringen (NCE 2008) bekræftede det billede, som Afbureaukratiseringsudvalget havde tegnet og påviste desuden, at der herskede usikkerhed og uenighed blandt ledere og lærere om den rolle, teamene skulle udfylde. Hvor lederne så teamene som en mulighed for at uddelegere administrative opgaver og ansvar, så lærerne teamets funktion som værende primært af pædagogisk og kollegial karakter. Undersøgelsen konstaterede imidlertid også en generel tilfredshed blandt lærerne med teamorganiseringen, idet teamstrukturen bidrog til at styrke det kollegiale sammenhold samtidig med, at den skabte rum til diskussioner af problematikker relateret til undervisningen. Undersøgelsens resultater svarede til, hvad en evaluering havde konstateret otte år tidligere (Shapiro et al. 2000).

Det er bemærkelsesværdigt, at evalueringen fra 2008 kan konstatere at kategorien 'lærerteam' efter 10 års kraftig markedsføring stadig fremstår som en relativ tom betegnelse, der primært får sit indhold i opposition til kategorien 'den privatpraktiserende lærer'. Dette understreger artiklens hovedpointe, nemlig at indførelsen af lærerteams ikke primært blev legitimeret med udgangspunkt i problematiseringer, der specifikt tog udgangspunkt i erhvervsuddannelsessektoren. I stedet blev der trukket kraftigt på diskurser, der knyttede an til en problematisering af den offentlige sektor mere generelt.

## Konklusion

Som vist i artiklen adskiller begrebet 'team' sig fra det tidlige anvendte begreb 'klynge' ved at være indlejret i diskursen om moder-

niseringen af den offentlige sektor. Moderniseringen af den offentlige sektor blev skudt i gang med vedtagelsen af moderniseringsprogrammet i 1983. I 1990 slår denne diskurs igennem i uddannelsessektoren med offentliggørelsen af U91, og allerede med *1991-reformen* søges disse tanker implementeret i erhvervsuddannelsessektoren. Lærerteamet udpeges her som afgørende for reformens gennemførelse, og samme argumentation fremføres 10 år senere i forbindelse med *Reform 2000*.

Diskursernes styrke viser sig bl.a. ved, at disse i mange tilfælde står relativt uantastede – selv i situationer, hvor den politik, som diskurserne oprindeligt refererede til, har ændret karakter. Den samme diskurs kan således fungere legitimerende for vidt forskellige og til tider modstridende politikker. I forhold til målsætningen om implementering af en teamorganisering på erhvervsskolerne underbygges denne konklusion af det forhold, at der ikke fra ministerielt hold blev iværksat initiativer, der kunne tilpasse lærerteamet til de meget forskellige udfordringer, som de tre reformer (*1991-reformen*, *Reform 2000* og *2007-reformen*) stillede til henholdsvis skoleledere og lærere.

Den manglende præcisering af lærerteamets funktion og rolle betyder imidlertid ikke, at diskurser har været uden effekter. Effekten har bestået i diskursivt at marginalisere og delegitimere tidligere vedtagne forståelser af relationen mellem leder, lærer og elev. Delegitimeringen har gjort det legitimt at tale om skoleledelsens ret til at disponere over lærernes arbejdstid og fordelingen af arbejdsopgaver med teamet som en slags medierende instans mellem lederen og den enkelte lærer. Delegitimeringen har desuden åbnet for en delegering af ansvaret for læringen fra lærer til "*eleven som den centrale handlende person i design af uddannelses- og læringsforløb*", og dermed har den været med til at definere lærerrollen på en ny måde.

Det er derfor interessant, at det diskursive brud, som finder sted i 2007 udover at kritisere de stigende dokumentationskrav udpeger teamene som en medvirkende årsag til, at ressourcer flyttes fra undervisning til administration. Bruddet kan tolkes som et forsøg på at relegitimere den udskældte 'privatpraktiserende lærer'. I forlængelse heraf argumenteres der fra erhvervslærerorganisationernes side for en tilbagevenden til en pædagogik, der sætter "det unikke møde mellem

*lærer og elev i centrum*". Cirklen synes dermed sluttet. Hvor moderniseringsprogrammet i sin tid så en nedbrydning af den traditionelle professionsidentitet som en forudsætning for en afbureaukratisering af den offentlige sektor, argumenterer erhvervslærerorganisationerne for en tilbagevenden til tidligere tiders forståelser af lærerprofessionen. Dette anvises som alternativet til det 'bureaukrati-monster', som bl.a. de øgede krav om dokumentation havde afstedkommet.

## NOTER

- 1 Denne artikel er et bidrag til projektet "Trivsel i Team", som er finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden.
- 2 Antologien med titlen *Fra nutid til nytid* er redigeret af landsdommer Hans Henrik Brydsholdt, departementschef i Administrationsdepartementet Søren Christensen og finansminister Palle Simonsen. Ideen til bogen udsprang af en række diskussioner, som blev ført i en gruppe nedsat af daværende finansminister Palle Simonsen (K), da han tiltrådte som finansminister. Formålet med antologien var i følge Palle Simonsen det dobbelte at få inspiration til programmets videre udvikling og at udbrede kendskabet til det, der allerede var sat i gang.
- 3 Med valget af titlen markerede undervisningsministeren et opgør med de socialdemokratiske uddannelsespolitiske tanker, som var blevet offentliggjort i 1978 under titlen *U90: samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*.
- 4 Disse temahæfter er alle blevet til på opdrag fra Undervisningsministeriet, hvilket dog ikke er ensbetydende med, at indholdet er handlet af med ministeriet.
- 5 FoU står for Forskning og Udvikling.
- 6 HL – Handelsskolernes Lærerforening er en faglig organisation for lærere og ledere ansat ved de merkantile uddannelser på eud, eux, hg, hhx, erhvervsakademier og kursusafdelinger.
- 7 Dansk Teknisk Lærerforbund er siden blevet indfuseret i Uddannelsesforbundet, der organiserer lærere, ledere, vejledere og konsulenter på tekniske skoler, AMU og på voksenuddannelsescentre.

## REFERENCER

- Andersen, O.D. & E. Petersson (1998): *Fra teamarbejde til teamlæring – nye krav til lærerorganisation*, København, Erhvervsskoleafdelingen, Undervisningsministeriet
- Andersson, J. (1998): *Byg din egen erhvervsuddannelse. Omorganiseringen af hg på to handelsskoler*, København, Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Bacchi, C. (2009): *Analysing policy: what's the problem represented to be?*, Frenchs Forest, N.S.W. Pearson Australia.
- Bovbjerg, K. M. & M. Søgaard Sørensen (2009): Collegiality and teamwork: two logics in educational teamwork, i *Nordisk Pædagogik*, 29, 1, 120-137.
- Brydsholdt, H. H. (1986): *Fra nutid til nytid*:

- Modernisering af den offentlige sektor*, Frederikshavn, Dafolo.
- Christensen, F., H. Shapiro, & F. Kjær (2000): *Pædagogiske og didaktiske overvejelser bag erhvervsuddannelsesreform 2000* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 34), København, Undervisningsministeriet.
- Christensen, A. A. (2001): Indledning: Sæt eleven i centrum!, i A. A. Christensen (red.): *Uddannelse, Læring og demokratisering* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 16), København, Undervisningsministeriet, 194-207.
- Finansministeriet (1983): *Redegørelse til folketinget om regeringens program for modernisering af den offentlige sektor*.
- Finansministeriet (1994): *Medarbejder i staten – ansvar og udvikling*, Albertslund, Finansministeriet.
- Finansministeriet (1998): *Kvalitet i uddannelsesystemet*, København.
- Foucault, M. (1994): *Viljen til viden*, Frederiksberg, Det lille Forlag.
- Gjørup, J. et al. (2007): Tilgiv os – vi vidste ikke, hvad vi gjorde, i *Politiken*, 29. marts.
- Greve, B. (2002): *New Public Management*, arbejdsrapport.
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbejde og skolekultur*, Oslo, Norsk Gyldendal.
- Hauen, F. v., V. Strandgaard & B. Kastberg (1995): *Den lærende organisation*, København, Industriens Forlag.
- Hood, C. (1991): A Public Management for all Seasons?, i *Public Administration*, 69, 3-19.
- Hoppe, S. (2007): Afbureaukratisering af EUD, i *Handelsskolen*, 8.
- Jacobsen, A. N. (1998): *Den lærende erhvervsskole* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 13), København, Undervisningsministeriet.
- Klausen, K. K. & K. Ståhlberg (1998): *New Public Management i Norden: nye organisations- og ledelsesformer i den decentrale velfærdsstat*, Odense, Odense Universitetsforlag.
- Madsen, Ole Holm (1998): *Team og ledelse – teamledelse. Inspiration og dokumentation vedrørende team-udvikling og ledelse i uddannelsesinstitutioner* (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, 12), København, Undervisningsministeriet.
- NCE (2008): *Rapport vedrørende kontraktprojekt: Team indenfor EUD-området. Barrierer og muligheder, herunder anbefalinger med henblik på at fremme "det gode team"*, København.
- Nielsen, P. (2009): Nyliberalisme i velfærdssamfundet, i Anders Lundkvist (red.): *Dansk nyliberalisme*, Frederiksberg, Frydenlund, 95-132.
- Osborne, D. & T. Gaebler (1992): *Reinventing Government. How the Entrepreneurial Spirit is transforming the Public Sector*, New York, Addison-Wesley.
- Pedersen, B. (2007): Væk med overflødige regler og bureaukrati, i *Erhvervsuddannelseslæreren*, 9.
- Pedersen, D., C. Greve & H. Højlund (red.) (2008): *Genopfindelse af den offentlige sektor. Ledelsesudvikling i reformernes tegn*, København, Børsens Forlag.
- Poulsen, S. C. (2001): Tilegnelseskompetence og udvikling af lærerteam, i A. A. Christensen (red.): *Uddannelse, Læring og demokratisering* (Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie, 16), København, Undervisningsministeriet, 194-207.
- Regeringen (2006): *Fremgang, fornyelse og tryghed: strategi for Danmark i den globale økonomi*, København, Regeringen.
- Senge, P. (1990): *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, London, Century Business.
- Shapiro H. et al. (2000): *Forsøg med erhvervsuddannelsesreform 2000 – opsamling af de første erfaringer*, København, Undervisningsministeriet.
- Statsministeriet (2007): *Ledelse, medarbejderinddragelse og motivation. Regeringens debatoplæg til møde om kvalitetsreformen 19. april 2007*, Sekretariatet for ministerudvalget.
- Uddannelsesudvalget (2008): *Anbefalinger til afbureaukratisering af erhvervsuddannelserne. Rapport fra udvalget om afbureaukratisering af erhvervsuddannelserne*, 2. samling, UDU Alm.del Bilag 172.
- Undervisningsministeriet (1990): *U91 – Det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*, København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997): *Uddannelsesredegørelse 1997*, København, Undervisningsministeriet.



Undervisningsministeriet (1998): *Uddannelsesredegørelse 1998*.

Undervisningsministeriet (2006): *Fremtidssikring af erhvervsuddannelserne – Rapport fra Udvalget*

*om fremtidssikring af erhvervsuddannelserne.*  
Wiedemann, Finn (2005): Teamarbejde i folkeskolen – erfaringer og perspektiver, i *Tidsskrift for Arbejdsliv* 7, 1, 73-87.

**Ida Juul**, ph.d., lektor, DPU – Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet  
e-mail: juul@edu.au.dk